

Herrmann, Ulrich

Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische Reflexion bei Friedrich Hölderlin

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 85-98



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische Reflexion bei Friedrich Hölderlin - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 1, S. 85-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-106478 - DOI: 10.25656/01:10647

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106478>

<https://doi.org/10.25656/01:10647>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 1 – Januar/Februar 1996

Essay

- 3 DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH
Bildung zwischen Staat und Gesellschaft

Thema: Ethik und Bildung

- 17 WOLFGANG FISCHER
Ist Ethik lehrbar?
- 31 ACHIM LESCHINSKY/KAI SCHNABEL
Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines
moralisch-evaluativen Unterrichts
- 57 KARL ERNST NIPKOW
Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen
Pluralismus auf dem Prüfstein
- 71 MONIKA KELLER
Verantwortung und Verantwortungsabwehr

Diskussion

- 85 ULRICH HERRMANN
Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische
Reflexion bei Friedrich Hölderlin
- 99 STEPHANIE HELLEKAMPS
Bildung und Republik. Bildungstheoretische Überlegungen
zur Gründung der Republik
- 111 RENATE SCHEPKER/ANGELA EBERDING
Der Mädchen-Mythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion

Besprechungen

- 129 ANDREAS KRAPP
 Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne
- 132 DETLEF GARZ
 Hans-Christoph Koller/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse
- 136 HEINZ LEHMEIER
 Hans-Günter Rolff/Oswald Bauer/Klaus Klemm/Hermann Pfeiffer/Renate Schulz-Zander: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven
- 140 DAGMAR HÄNSEL
 Ewald Terhart/Kurt Czerwenka/Karin Ehrich/Frank Jordan/Hans Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen

Dokumentation

- 145 Pädagogische Neuerscheinungen

Hölderlin als Hauslehrer

Erziehungserfahrung und pädagogische Reflexion bei Friedrich Hölderlin¹

Zusammenfassung

FRIEDRICH HÖLDERLIN ist nicht in den Klassiker-Kanon der Bildungstheoretiker der GOETHE-Zeit aufgenommen worden, obwohl er mit seinem „Hyperion“ einen der bedeutendsten Texte vorgelegt hat, die im Neuhumanismus das moderne Problem von gelingender und mißlingender Identität reflektieren. HÖLDERLIN hat aber auch als Hauslehrer maßgebliche Impulse der zeitgenössischen Pädagogik aufgenommen und in ein modernes Konzept vom erziehenden Umgang mit Kindern umgesetzt. Es ist bemerkenswert, wie sich HÖLDERLINS pädagogisches Denken aus reflektierter Mißerfolgserfahrung entwickelt.

HÖLDERLINS Schicksal als Hauslehrer war die Katastrophe seines Lebens; denn mit seinem inneren Beruf und seiner inneren geistigen Organisation war diese Lebensform nicht zu vereinbaren. Zu groß war die Diskrepanz zwischen dem Genius des Dichters und dem Status eines Domestiken, zu schmerzlich die innere Zerrissenheit der Existenz, zu qualvoll die Unvereinbarkeit seiner sehnstüchtigen Lebenserwartungen mit widrigen Lebensumständen. „Jetzt bin ich an einer Umarbeitung meines Gedichts an den Genius der Jugend“, schrieb HÖLDERLIN im Oktober 1794 aus Waltershausen an NEUFFER. „Man sieht, daß mein physisches Ich, mit meinen andern Kräften, etwas Noth leidet in meiner Lage“ (Nr. 88, 10. Oktober 1794, S. 135 ff.). Und an SCHILLER im Frühjahr 1794: „Warum muß ich so arm sein, und so viel Interesse haben um den Reichtum eines Geistes? Ich werde nie glücklich sein.“ (Nr. 76, undat., S. 113) Wie traurig, wie wahr.

Das individuelle Schicksal duldet keinen Vergleich. Aber häufig resultiert es aus einer Lebenslage, die in ihrer Struktur überindividuell ist. HÖLDERLIN war nicht der einzige Hauslehrer im 18. Jahrhundert.

1. Hauslehrer im 18. Jahrhundert

Die Hauslehrerexistenz im adligen oder (groß)bürgerlichen Hause war in der Regel höchst mißlich (NIEMEYER 1796/1970, S. 299 ff., 347 ff.; NEUMANN 1930; GERTH 1976; FERTIG 1979); der soziale Status entsprach nicht der akademischen

1 Der folgende Text stellt die mit einigen Nachweisen versehene Ausarbeitung von Notizen dar, die einem einführenden Referat einer Arbeitsgemeinschaft anlässlich der Jahrestagung der HÖLDERLIN-GESELLSCHAFT im Juni 1992 in Jena und einem Vortrag im Rahmen der HÖLDERLIN-Ringvorlesung an der Universität Tübingen im Wintersemester 1993/94 zugrunde lagen. – Die Tübinger HÖLDERLIN-Vorlesungen sind unter dem Titel „Hölderlin und die Moderne“ 1995 im Tübinger Attempto-Verlag erschienen. – HÖLDERLINS Briefe werden zitiert nach der Großen Stuttgarter Ausgabe, Band VI, mit Nummer, Datum und Seitenzahl.

Herkunft und dem daraus resultierenden Selbstwertgefühl; die für den Lehrer und Erzieher erforderliche pädagogische Autorität kollidierte mit dem höheren sozialen Rang der Zöglinge; der junge Mann mußte bei der – meist im gleichen Lebensalter stehenden – Mutter seiner Zöglinge Vertrauen gewinnen *und* Distanz bewahren. Diese im ganzen „unmögliche“ Situation ist zeitgenössisch schon von dem Hauslehrer und Dramatiker JAKOB MICHAEL REINHOLD LENZ in seinem „Hofmeister“ (1774) dargestellt worden. – Die Lage des Hauslehrers war in der Regel nicht nur mißlich, sondern häufig höchst heikel – für HÖLDERLIN nicht erst später in Frankfurt im Hause GONTARD, sondern schon in Waltershausen:

„Die Gesellschafterin der Majorin, eine Wittve aus der Lausiz, ist eine Dame von seltnem Geist und Herzen, spricht französisch und Englisch, und hat so eben die neuste Schrift von Kant bei mir gehohlt [„Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“]. Überdiß hat sie eine ser interessante Figur. Daß Dir aber nicht bange wird, liebe Rike! für Dein reizbares Brüderchen, so wisse 1) daß ich um 10 Jare klüger geworden, seit ich Hofmeister bin [,], 2) und vorzüglich, daß sie versprochen [verlobt] und noch viel klüger ist, als ich. Verzeihe mir die Possen, Herzensschwester! Das nächstmal was gescheideres.“ (Nr. 72, an die Schwester am 16. Januar 1794, S. 105)

Die junge „Wittve aus der Lausiz“, WILHELMINE MARIANNE KIRMS, war keineswegs verlobt, und beider Klugheit erlag höchstwahrscheinlich nicht nur *seiner* „Reizbarkeit“: WILHELMINE KIRMS brachte im Sommer 1795 ein Mädchen zur Welt (das im Jahr darauf starb), dessen Vater – wie die von A. BECK zusammengetragenen Dokumente nahelegen – mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit – HÖLDERLIN war (KLEINER 1981). Im Januar 1795 schrieb HÖLDERLIN an NEUFFER, nach dem Abschied von seiner Tübinger Liebsten habe er in Waltershausen eine „Freundin“ gehabt, die er „ungerne verlor“. Von ihrem Schicksal wolle er ein andermal berichten (Nr. 93, 19. Januar 1795, S. 153).

Ein Hauslehrer sollte vieles zugleich können *und* unterlassen. Seine Lage war zugleich tragisch und komisch. Deshalb konnte diese problematische Gestalt auch Gegenstand öffentlichen Spottes sein, wie in einer fingierten Anzeige in der moralischen Wochenschrift „Der Einsiedler“ des Jahres 1740, in der Rubrik „Noch andere Sachen [!], welche gesucht werden“ (zit. aus NIEMEYER 1796/1970, S. 349f.):

„Eine gewisse Herrschaft, so sich auf ihrem nach Norden gelegenen Gute aufhält, verlangt für ihre Kinder einen Hofmeister, welcher folgende Eigenschaften besitzen soll. Er muß vornehmlich in der Mathematik, Geschichte, Weltweisheit, Wappenkunst und allen galanten Wissenschaften vollkommen gesetzt sein, auf hohen Schulen die Gottesgelahrtheit getrieben haben, damit er des Sonntags den Hausgottesdienst bestellen könne, weil die Herrschaft kaum zweimal im Jahre den öffentlichen besucht. Hienebst wird von ihm erfordert, daß er auch in den Rechten nicht unwissend sei ... Ferner soll er auch die Arzneikunst studiert haben ... Er muß auch wohl bemittelt, gut gewachsen und nicht ungestalt sein, damit die gnädige Frau sich nicht an ihm versehe.² Im Reiten, Fechten, Voltigieren und Tanzen soll er einen vollkommenen Meister abgeben können. Weiter

2 Im 18. Jahrhundert war die Volksmedizin der Auffassung, daß der Anblick eines körperlichen Gebrechens durch eine schwangere Frau dem ungeborenen Kind schaden könne. Darin spricht sich die sensualistische Psychologie mit ihrem *tabula-rasa*-Konzept aus: daß nämlich – wie wir noch heute sagen – Wahrnehmung im wörtlichen Sinne *Eindrücke* erzeugt, in diesem Falle in dem ungeborenen Kind, das im Begriff ist, seine physiologische Struktur und Gestalt zu entwickeln.

verlangt man von ihm, daß er die Wirtschaft und Haushaltungskunst sich vollkommen bekannt gemacht hat, auf daß er nebst fleißiger Unterweisung der jungen Herren auch die Stelle eines Verwalters bekleiden möge.

... Bei dem Besuch vornehmer Gäste wird er sich gefallen lassen, an einem besonderen Tische zu speisen, auch wohl im Falle der Not bei der Tafel aufzuwarten ...

Übrigens wird er sich keiner Bestrafung oder Scheltens über die adelige Jugend anzumessen haben, sondern seinen Untergebenen vielmehr beim Aus- und Ankleiden behülflich sein ... Außer den erfordernten Stücken soll bemeldter Mensch vornehmlich von guten Einfällen sein und mit seinen aufgeweckten Gedanken eine Gesellschaft ermuntern können. So ist es auch nötig, daß er fertig aus der Tasche spiele, um bei üblem Wetter oder langen Abenden der gnädigen Frau dadurch die Zeit zu verkürzen ...“

Der Hauslehrer soll *alles* können (was bekanntlich niemand kann) – aber das ist *nichts wert* (gemessen an der Entlohnung); er soll an der Selbstdarstellung seiner Herrschaft mitwirken – aber nicht mit am Tisch sitzen; er soll das Gegensätzlichs-te in sich vereinigen: Unterwürfigkeit *und* Intellektualität, pädagogische Autorität *und* Dienerfunktion, er soll Verwalter und Taschenspieler sein, Geistlicher *und* Spaßmacher. Geradezu klassischen Ausdruck fand diese Anforderung der Vereinbarkeit des Unvereinbaren in *der* zeitgenössischen Parodie des Bildungsromans (noch bevor dieser seine Gattungsgestalt gewonnen hatte): in L. STERNES Roman „Tristram Shandy“ (1759–1767; vgl. HERRMANN 1991, S. 308ff.). Dort ist zu lesen, wie sich der Vater den Hauslehrer für seinen Sohn Tristram vorstellt (1962, 6. Buch, 5. Kap., S. 325f.):

Er darf unter anderem „weder schnell, noch langsam gehen, noch die Arme kreuzen, – denn das deutet auf Trägheit; noch sie hängen lassen, – denn das ist albern; noch sie in die Tasche stecken, – denn das ist Unsinn.

Er darf weder zuschlagen noch kneipen noch kitzeln, – noch seine Nägel abbeißen oder schneiden, noch sich räuspern, noch spucken, noch mit der Nase schnupfen ...

Dagegen soll er heiter, spaßig, zu Scherzen aufgelegt sein ...; zugleich aber auch bedachtsam, aufmerksam auf sein Amt, wachsam, scharfsinnig, witzig, erfindungsreich, rasch im Entscheiden von Zweifeln und spekulativen Fragen; – er soll weise, verständig und gelehrt sein.

Warum nicht auch demütig und bescheiden und mild und gutmütig? fragte Yorick. – Und warum nicht offenerherzig, großmütig, wohlthätig und tapfer? rief mein Onkel Toby. – Das soll er auch, mein lieber Toby, erwiderte mein Vater, und stand auf und schüttelte ihm die Hand.“

Trotzdem: Als Hofmeister oder Hauslehrer einen Unterhalt finden zu müssen, war für viele Absolventen der Hohen Schulen und Universitäten auf dem Weg in ein geistliches oder ein Lehramt häufig unvermeidlich und demzufolge auch nicht ungewöhnlich. Wie hätten armer Leute Söhne, begabt aber mittellos, sonst weiterkommen sollen? Die Namenliste der Hauslehrer im (ausgehenden) 18. Jahrhundert versammelt die intellektuelle Blüte der Aufklärung und Klassik: KANT, FICHTE und HEGEL, HAMANN, HERDER und SCHLEIERMACHER, GOTTSCHED, KLOPSTOCK, HEINSE, VOSS und WIELAND, HEYNE und WINCKELMANN, GLEIM, HÖLTY, LENZ und JEAN PAUL, die Pädagogen BASEDOW, BAHRDT, CAMPE (Hauslehrer bei der Familie HUMBOLDT in Potsdam für die Söhne Alexander und Wilhelm) und HERBART, wie vor ihnen ihr Vorbild ROUSSEAU auch. Mit ein wenig eigener Geschicklichkeit und bei Gutwilligkeit der ihnen anbefohlenen Kinder konnten diese Philosophen und Philologen, Theologen und Schriftsteller wohl recht und schlecht unterrichten. Eines konnten sie mit Sicherheit nicht: erziehen. Dafür verfügten sie weder über Vorbildung noch über Erfahrung. Sie waren darauf angewiesen, den Umgang mit den Zöglingen auf

einer *emotionalen* Basis pädagogisch zu gestalten, zugleich ihre daraus resultierenden Alltagserfahrungen selbstkritisch zu reflektieren und daraus unmittelbar für eine Verbesserung ihrer Tätigkeit zu lernen. Für die Gestaltungsaufgabe mangelte es an Grundsätzen und am Bekanntsein mit Kindern; für die Reflexion mangelte es an Kriterien; die Zumutung einer unmittelbaren Umsetzung von Erfahrung und Reflexion in Handeln überfordert in jedem Fall. So ist es nicht verwunderlich, daß im 18. Jahrhundert unablässig gefordert wurde, die in ihren Ergebnissen mehr als zweifelhafte Hauslehrererziehung und -unterweisung zu ersetzen durch Erziehung und Unterricht in öffentlichen Schulen mit eigens dafür vorgebildeten Lehrern. Demzufolge haben viele der Genannten später, als sie in akademische Ämter gekommen waren, Erziehungslehren und Pädagogiken formuliert, um dem neuen Berufsstand der professionellen Erzieher und Lehrer ein berufliches Grundwissen zur Verfügung zu stellen: KANT und FICHTE, HERDER und HERBART, SCHLEIERMACHER und JEAN PAUL. Zu diesem Zweck wurde an der Universität Halle der erste Lehrstuhl für Pädagogik (und Philosophie³) eingerichtet und im Jahre 1779 mit ERNST CHRISTIAN TRAPP besetzt (Dokumente bei TRAPP 1780/1977, vgl. HERRMANN 1993). Das „Lehrbuch der Erziehungskunst“ von FRIEDRICH SAMUEL BOCK (Königsberg/Leipzig 1780), das KANT seinen Pädagogik-Vorlesungen zugrunde legte, war – so der Untertitel – gedacht „zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer“. Die erste systematische Zusammenfassung der Pädagogik des 18. Jahrhunderts, die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ von AUGUST HERMANN NIEMEYER (1796/1970) – das im 19. Jahrhundert am meisten verbreitete, geradezu kanonische Pädagogik-Lehrbuch –, wandte sich in den ersten Auflagen an „Eltern, Hauslehrer und Erzieher“ (und erst später an Lehrer und „Schulmänner“).

2. Hölderlins pädagogische Praxis und Reflexion

Die äußeren Daten von HÖLDERLINS Hauslehrertätigkeit sind andernorts rasch nachzuschlagen (BECK/RAABE 1970). Die Grundzüge seiner pädagogischen Reflexion, so wie sie sich in seinen Briefen niedergeschlagen hat, sind in neueren kleineren Studien dargestellt worden (MENZE 1983; FERTIG 1990). Dies soll hier nicht rekapituliert werden, zumal die Thematik der Bildungsphilosophie und des Bildungsromans im Anschluß an den „Hyperion“ den Umfang dieser Abhandlung sprengen müßte. Vielmehr soll gezeigt werden, von welchen Erziehungsmaximen HÖLDERLIN ursprünglich offenbar ausging, was er in Waltershausen lernen mußte und wie er – im Hinblick auf die Frankfurter Pläne – seine ursprüngliche Position kritisch revidierte.

3 Es wäre reizvoll, einmal zu prüfen, an welches Lehrprogramm in Philosophie hier gedacht gewesen ist; wahrscheinlich war vor allem an Anthropologie – wie bei KANT „in pragmatischer Absicht“ – als Menschenkenntnis gedacht, an Praktische Philosophie (Ethik, Lebensführung), Psychologie (Lehre von den Seelenkräften, empirische „Erfahrungs-Seelenkunde“) und „Popularphilosophie“ (Tugendlehren, „Weltweisheit“ zur Erreichung irdischer Glückseligkeit). Vgl. den Artikel „Philosophie“ im 7. Band des Historischen Wörterbuchs der Philosophie, Basel 1989, hier bes. Sp. 709 ff.

2.1 Hölderlins erste Erziehungserwartungen

Der Aufenthalt in Waltershausen war angenehm: „Der HE. Major von Kalb, der gebildetste gefälligste Mann von der Welt, empfing mich wie einen Freund; und hat sich noch nicht geändert bisher.“ (Nr. 71, an die Mutter am 3. Januar 1794, S. 102) Frau VON KALB war noch in Jena. Die Unterrichtsverpflichtungen hielten sich in angenehmen Grenzen – vormittags und nachmittags jeweils zwei Stunden –, ließen Zeit zu eigener Lektüre und eigenem Schreiben. Und der Zögling? „Meinen Kleinen muß man liebhaben, so ein guter gescheider schöner Bube ist er.“ (Ebd.) Das läßt aufhorchen.

Der Magister HÖLDERLIN, zum ersten Male dem muffigen Tübingen entronnen, nahm den Major mit den genannten Worten wahr, fühlte sich als dessen „Freund“ – eine ebenso verständliche wie irrige Projektion! –; der kleine FRITZ VON KALB war „mein Kleiner“ – eine pädagogische Besitz- und Beherrschungsphantasie –, die ebenso gerechtfertigt wie unausweichlich ist: er muß FRITZ VON KALB liebhaben, weil dieser schön und gescheit ist; die pädagogische Beziehung ist hochgradig libidinös besetzt. Die Selbstwahrnehmung und die Beschreibung des pädagogischen Verhältnisses geschah idealisch, was das genaue Gegenteil von „idealistisch“ ist: Die Wirklichkeit wurde von HÖLDERLIN poetisierend gesteigert – *das romantische Formprinzip* von Wahrnehmung! Demzufolge sind seine Worte nicht „idealistisch“ oder „theoretisch“, sondern Ausdruck einer inneren Einstellung, die HÖLDERLINS innere Wahrnehmung und sein Handeln leitet. HÖLDERLIN schreibt an SCHILLER (Nr. 76, Frühjahr 1794, S. 111 f.):

„Meinen Zögling zum Menschen zu bilden, das war und ist mein Zweck. Überzeugt, daß alle Humanität, die nicht mit andern Worten Vernunft heißt, oder auf diese sich genau bezieht, des Namens nicht werth ist, dacht' ich in meinem Zögling nicht frühe genug sein Edelstes entwickeln zu können. Im schuldlosen Naturstande konnt' er jezt schon nimmer sein, und war auch nimmer drinn. Das Kind konnte nicht so gehütet werden, daß aller Einfluß der Gesellschaft auf seine erwachenden Kräfte abgeschnitten worden wäre. Wenn es also möglich war, es jezt schon zum Bewußtsein seiner sittlichen Freiheit zu bringen, es zu einem der Zurechnung fähigen Wesen zu machen, so mußte diß geschehen. Nun hat es zwar für jezt, wie mir scheint, für die erweiterten moralischen Verhältnisse schwerlich eigentliche Rezeptivität, aber doch gewiß für die engern, worunter das des Freundes zum Freund' in meinem Falle das einzige anwendbare war.

Ich suchte nicht seine Gunst. Daß er um die meinige sich nicht bewarb, sucht' ich auch zu verhüten, und die Natur bedurfte hier keines großen Widerstandes. Ich folgte aber dem Zuge meines Herzens, der in guten Stunden mich recht innig mit der fröhlichen regsamen und bildsamen Natur des Knaben verbrüdete. Er verstand mich, und wir wurden Freunde. An die Autorität dieser Freundschaft, die unschuldigste, die ich kenne, sucht' ich alles, was zu thun oder zu lassen war, anzuknüpfen. Weil aber doch jede Autorität, woran des Menschen Denken und Handeln angeknüpft wird, über kurz oder lange grose Inkonvenienzen mit sich führt, wagt' ich allmählig den Zusaz, daß alles, was er thue und lasse nicht blos um seinet und meinethwillen zu thun oder zu lassen sei, und ich bin sicher, wenn er mich hierin verstanden hat, so hat er das höchste verstanden, was noth ist.“

Seinen ROUSSEAU hatte HÖLDERLIN offenbar gelesen: In dessen 1762 erschienenem pädagogischen Hauptwerk „Émile ou de l'éducation“ – der „Bibel“ des „pädagogischen Jahrhunderts“ (CAMPE) – hatte ROUSSEAU gefordert, Kinder und junge Leute nicht nach dem Gentleman-Ideal zu erziehen, wie LOCKE dargelegt hatte, erst recht aber nicht zu bürgerlicher Brauchbarkeit auszubil-

den, sondern zu *Menschen*. Gemeint war damit die Entfaltung der menschlichen Anlagen und Kräfte, Interessen und Begabungen „in der Ordnung der Natur“, d. h. orientiert am Prozeß der individuellen Entwicklungslogik, eingebettet in die Abfolge der Lebensalter, so daß sich ein Lebenszusammenhang ergibt, die Biographie (vgl. HERRMANN 1991, S. 306 ff.). Diese Erziehung „in der Ordnung der Natur“ konzipierte ROUSSEAU in einem (fiktiven) Arrangement als „Naturzustand“: fern der Gesellschaft, fern der Stadt, auf dem Lande und in der Intimität der Paarbeziehung von Erzieher und Zögling. Dies sollte sicherstellen, daß der Zögling erstens vor allem sich selber, seine eigene Natur entfalten und kennenlernen konnte (von der übrigens niemand etwas wissen konnte, weil Émile ein Waisenkind ist); daß er zweitens kein Mißverhältnis von Wollen und Können, Begierden und Bedürfnissen entwickelte (denn dieses Mißverhältnis ist die Grundlage dessen, was wir „Entfremdung“ nennen), durch ein Aufwachsen in der „Natur“, auf dem Lande fernab von der „Stadt“ – Metapher für verbildende Kultur noch in der reformpädagogischen Kulturkritik an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert; und daß er drittens auf diese Weise eine „natürliche“ moralische Urteilskraft entwickeln konnte, deren Maßstab der persönliche Nutzen oder Schaden ist.

In solchen Verhältnissen hatte FRITZ VON KALB natürlich nicht gelebt. Deshalb mußte der Erziehungsplan geändert werden. HÖLDERLIN hatte seinen KANT gelesen. Die moralische Erziehung, eigentlich eine Kultur der moralischen *Gefühle* (OELKERS 1995), mußte erfolgen als eine Anleitung zur moralischen *Einsicht* (nach KANT nämlich in die Einsicht in die Begründung und Geltung des Sittengesetzes, etwa in der Form des kategorischen Imperativs). Die Einsicht in das Sittengesetz konstituiert sittliche Freiheit und macht den Menschen zu einem (selbst)verantwortlichen, „der Zurechnung fähigen“ Wesen. Das Problem ist nur: Wie gewinnt ein Kind diese Einsicht? Wie kann es etwas lernen, das es nicht versteht? Damals wie heute geschieht das kognitiv-vorbegrifflich: durch das Analogielernen am libidinös besetzten Vorbild als dem wörtlich zu nehmenden Vor-Bild. Und dasjenige Vorbild, das bei Heranwachsenden den stärksten Einfluß ausübt und zur Nachfolge nötigt, ist der Freund. (Das war dann – hundert Jahre später – noch einmal *die* pädagogische Bewegung der deutschen Jugendbewegung!)

Auch HÖLDERLIN verfuhr so, wie er es in seinem Brief an SCHILLER so schön beschreibt und in einem Brief an die Mutter (Nr. 79, 20. April 1794, S. 117) resümiert: „Die junge schöne Seele hat meine ganze Liebe.“ Die „schöne Seele“ aber, das wußte HÖLDERLIN von SHAFESBURY und HERDER, ist in ihrer ästhetischen Schönheit – Humanität – zugleich im Status ihrer moralischen Vollkommenheit; denn vollkommene Humanität kann nichts anderes bedeuten als vollendete Moralität. Daher die Sehnsucht nach dem „Genius der Jugend“ als ewiger Jugendlichkeit (Nr. 95, an NEUFFER am 19. Januar 1795, S. 153).

Aber diese Sehnsucht ist vergeblich: Der Übergang aus dem Kindes- ins Jugendalter und von dort ins Erwachsenensein ist unvermeidlich. Folgerichtig wendet sich HÖLDERLIN der Ausarbeitung des „Hyperion“ zu, dessen erste Version in SCHILLERS „Thalia“ erschien. Die Thematik benennt der Brief an NEUFFER vom 10. Oktober 1794 (Nr. 88, S. 137): „Der große Übergang aus der Jugend in das Wesen des Mannes [,] vom Affecte zur Vernunft, aus dem Reiche

der Fantasie ins Reich der Wahrheit und Freiheit.“ Der Anfang des „Hyperion“ exponiert das Thema der Bildung auf unvergleichliche Weise:

„Es gibt zwei Ideale unseres Daseins: einen Zustand der höchsten Einfachheit, wo unsre Bedürfnisse mit sich selbst, und mit unsern Kräften, und mit allem, womit wir in Verbindung stehen, durch die bloße Organisation der Natur, ohne unser Zutun, gegenseitig zusammenstimmen, und einen Zustand der höchsten Bildung, wo dasselbe stattfinden würde bei unendlich vervielfältigten und verstärkten Bedürfnissen und Kräften, durch die Organisation, die wir uns selbst zu geben im Stande sind.“ (vgl. MAYER 1977; MENZE 1982)

HÖLDERLIN versteht – wie in ähnlicher Schärfe vor ihm nur ROUSSEAU im 1. Discours von 1750, dann KANT (mit Bezug auf ROUSSEAU) in seiner Abhandlung „Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte“, wie gleichzeitig nur SCHILLER im sechsten der „Ästhetischen Briefe“ und PESTALOZZI in seinen „Nachforschungen“ von 1797 (BUCK 1984; HERRMANN 1994) – das Problem der (Selbst-)Bildung des Menschen als eine unbewältigbare Paradoxie, die darin besteht, daß ein Mensch den ersten idealen Zustand nicht kennen und den zweiten nicht wirklich erreichen kann. Der unentfremdete Naturzustand ist verlorengegangen, die vollendete Kultur als unentfremdete Selbstvollendung ist nicht wirklich erreichbar. Die Lebensbahn eines Menschen als Selbstverwirklichung muß demzufolge verstanden werden als eine – wie HÖLDERLIN sich plastisch ausdrückte (Stuttgarter Ausgabe, Bd. III, S. 163) – „exzentrische Bahn, die der Mensch, im allgemeinen und einzelnen, von einem Punkte (der mehr oder weniger reinen Einfachheit) zum andern (der mehr oder weniger vollendeten Bildung) durchläuft“, stets der Bedrohung des Scheiterns ausgesetzt, wie es PESTALOZZI am Ende seiner „Nachforschungen“ mit so bewegenden Worten zum Ausdruck gebracht hat. Entfremdung ist die „Reallage“ des Menschen, Nicht-Entfremdung seine „Bestimmung“; das Zentrum seiner Existenz, sein Selbstbewußtsein, bleibt in dieser Spannung prinzipiell unsicher, „exzentrisch“.

2.2 Hölderlins erste Erziehungserfahrungen

FRITZ VON KALB erschien seinem Hofmeister zuerst als „schöne Seele“. Aber dann mußte HÖLDERLIN erkennen, daß der Junge nur „ser mittelmässige Talente“ hatte (Nr. 88, an NEUFFER am 10. Oktober 1794). Was macht nun ein Erzieher, der innerlich auf das Ideal der Kindheit und der Jugend fixiert ist? Der von „idealen Zuständen“ träumt und sich die „Reallage“ des Kindes nicht erklären kann? Er verzweifelt. An die Mutter (Nr. 92, 16. Januar 1795, S. 146f.), nun schon von Jena aus:

„Daß mein Zögling bei einer mittelmäßigen Naturanlage noch im höchsten Grade unwissend war, als ich seine Bildung begann, war freilich nicht angenehm, doch eben kein grund, seine Bildung nicht alles Ernstes vorzunehmen, und ich that diß, wie Gott mein Zeuge ist, wie auch seine Eltern es erkennen⁴, mit aller Gewissenhaftigkeit, nach meiner besten Einsicht.

Daß aber eine gänzliche Unempfindlichkeit für alle vernünftige Lehre, womit ich auf seine verwilderte Natur wirken wollte, in ihm war, daß hier weder ein ernstes Wort Achtung, noch ein

4 CHARLOTTE VON KALB an SCHILLER, August/September 1794, Stuttgarter Ausgabe Bd. VII, 2, S. 11f.

freundliches Anhänglichkeit ans Gute hervorbrachte, war für mich freilich eine bittere Entdeckung. Ich suchte die Ursache dieser beinahe fortdauernden Verstoktheit in der Prügelmethode, welche vor meiner Ankunft allem nach bis zum höchsten Exzeß gegen ihn ausgeübt wurde. Oft schien es, als hätt' ich ihn aus seinem Schlafe geweckt, er war offen, verständig, und es schien keine Spur seiner Rohheit mer an ihm zu seyn, und in seinen Kenntnissen machte er an solchen Tagen unbegreiflich schnelle Schritte. Ich wurde vergöttert, als hätt' ich Wunder gethan an dem Kinde ... und auch die Ungebildeten im Dorfe und Hauße fühlten die glückliche Metamorphose, die mit dem Kinde vorgegangen war. Das machte mich froh, u. muthig.“

Aber dann wurde Fritz wieder rückfällig, verfiel wieder in „höchste Stumpfheit und Trägheit“ (ebd., S. 147), für die sein Vater eine einfache Erklärung hatte, die in der damaligen Zeit herrschende Lehre war: Offenbar litt der Knabe am Laster der Selbstbefleckung, der Onanie. „Sein Vater hatte mich ... auf ein Laster aufmerksam gemacht, wovon zuweilen Spuren an dem Kinde bemerkt worden waren. Der Zustand seines Gemüths und Geistes mache mich endlich noch aufmerksamer, und ich entdeckte leider! zum Theil auch durch sein Geständnis, mer als ich fürchtete.“ (Ebd.) Onanie aber mache den Knaben träge und verstockt, an Körper und Geist werde er schlaff. Nächtliche Kontrolle und tagsüber mehr Bewegung, Übersiedlung nach Jena, ärztliche Mitwirkung in Weimar – es half alles nichts.⁵ Im Gegenteil: HÖLDERLIN nahm selber Schaden an seiner Gesundheit (Nr. 93, an NEUFFER am 19. Januar 1795). Er gab die Stelle im Hause VON KALB auf und zog nach Jena. An seinen Freund HEGEL schrieb er (Nr. 94, 26. Januar 1795, S. 154): „Das mannigfaltige Elend, das ich durch die besondern Umstände, die bei meinem Subjecte stattfanden, im Erziehungswesen erfahren mußte, meine geschwächte Gesundheit, und das Bedürfnis, mir wenigstens einige Zeit selbst zu leben“, ließen ihn „eine Unabhängigkeit [suchen], die ich im Grunde jezt im Leben zum erstenmale genieße“.

War HÖLDERLIN als Lehrer und Erzieher gescheitert? Keineswegs. Frau VON KALB macht in ihrem Brief an SCHILLER (14. Januar 1795) das größte Kompliment, was dem *Lehrer* HÖLDERLIN gemacht werden kann: „Fritz hat wenigstens gelernt – zu Lernen.“ Und die Mutter hat auch etwas von der *Erziehung* begriffen: „ich weiß nun mehr in wie fern Privat erziehungen anwendbar sind ... unsicherer und kleiner sind meine Erwartungen ... Wir müssen hier – wie wahrscheinlich bey jeder Kultur [–] guten Boden zutragen und dann erst Säen und Pflanzen wollen.“ (Stuttgarter Ausgabe, Bd. VII, 2, S. 21)

2.3 Erste Reflexion

Aber auch HÖLDERLIN hatte in Erziehungssachen gelernt. Gewiß, nicht nur er konnte mit der erwachenden Sexualität des Kindes nicht sinnvoll umgehen; die entsprechenden Passagen in ROUSSEAUS „*Émile*“ über den anthropologischen Sinn der Pubertät verstanden die Pädagogen der Zeit samt und sonders nicht. Ansonsten aber hatte HÖLDERLIN gelernt, was die spezifische Schwierigkeit des Umganges eines Erwachsenen mit Kindern ist. Er berichtete seiner Schwester

⁵ CHARLOTTE VON KALB an SCHILLER, Weimar am 14. Januar 1795, ebd. S. 20f.

(Nr. 98, 20. April 1795, S. 166f.) seine Eindrücke von einem Besuch, den er in Halle den berühmten FRANCKESchen Anstalten⁶ abgestattet hatte:

„In Halle war mir das Waisen- u. Erziehungshaus das merkwürdigste. Die Simplizität seines Äußern freute mich. Von dem Geiste, der da in der Erziehung herrscht, kann ich, als Augenzeuge, nur so weit urtheilen, als ich bei einer öffentlichen Prüfung der Waisenkinder und andern Zöglingen bemerken konnte.

Da herrschte ganz die kleinliche, spielende, pedantische und doch kindische Manier der Pädagogen, die eine Weile so großen Lärm machten.⁷ Es ist freilich schwer, gegen das Kind in Belehrung und Behandlung sich so zu äußern, wie es der Menschheit würdig ist, und wie man einen edlen männlichen Geist und keinen egoistischen, faden, arbeitsscheuen Schwächling aus ihm zu bilden hoffen kann, also mit reinen Begriffen, und strengen aber gerechten Forderungen, und doch darüber nicht zu vergessen, daß man es mit einem Kinde zu thun hat, aber es ist doch auch zu arg, im Wesentlichen kindisch[,] in Nebensachen pedantisch zu seyn, kleinliche Begriffe so vorzutragen, daß das Kind kein Wort versteht von dem feierlichen Bombaste und armseelige Forderungen so wichtig zu nehmen, als ob an ihnen das Heil der Welt läge.“

HÖLDERLIN hatte begriffen, daß der erziehende und bildende Umgang mit Kindern einer eigenen Haltung bedarf, weil er einer eigenen Logik folgt: nicht durch die Vermittlung von Begriffen und die Durchsetzung von Forderungen, sondern durch die Orientierung an demjenigen, was in der Welt des Kindes von Bedeutung ist. Und daraus resultiert das Problem, ob der Erzieher damit der „Menschheit“ seines Zöglings gerecht wird. Denn der Geist des Kindes ist keineswegs „edel männlich“, sondern – wie ROUSSEAU im „Émile“ unübertrefflich gezeigt hatte – auf sich selbst bezogen (HÖLDERLIN sagt „egoistisch“). Und wenn die „Menschheit“ des Menschen (im Gegensatz zu seiner „Tierheit“), seine „Humanität“, als „Vernunft“ definiert wird – so HÖLDERLIN in seinem oben zitierten Brief an SCHILLER vom Frühjahr 1794 –, dann ist ein Kind offensichtlich noch nicht im vollendeten Status seiner „Menschheit“, sondern – als vernunftbegabtes Wesen – erst noch auf dem Wege dorthin. Der anthropologische Sinn der Lebensalter Kindheit und Jugend im „Émile“ und in den pädagogisch-psychologischen Schriften vor allem von CAMPE war HÖLDERLIN nicht aufgegangen: die jeweiligen besonderen Konstellationen des – wie wir heute sagen würden – emotionalen, kognitiven und sozialen Lernens in Kindheit und Jugendzeit; deren jeweilige besondere Akzentuierungen und Orientierungen im Denken und Sprechen, Spielen und Lernen in der Erfahrung des eigenen Körpers, im Erschließen der Welt, in der Gleichaltrigengruppe und im Verhältnis der Geschlechter zueinander.

6 Deren kurze Beschreibung (mit weiteren Nachweisen) am Ende des 18. Jahrhunderts findet sich im Reprint von NIEMEYERS „Grundsätzen“ 1796/1970, S. 378ff.

7 Eine Anspielung auf BASEDOW und sein Philanthropinum in Dessau, eine Reform-Musterschule als „Schule der Menschenfreundschaft“. Dieses Schulhaus nahm HÖLDERLIN im Frühjahr 1795 ebenfalls in Augenschein. – KANT hatte sich in seinem Aufruf „An das gemeine Wesen“ (1777) sehr für BASEDOW eingesetzt. Eine zeitgenössische ironische Kritik an dem „Lärm“, den die Reformpädagogen machten, schrieb J.G. SCHUMMEL: Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert. Leipzig 1779, Reprint München 1983.

3. Hölderlins pädagogisches Programm

Es ist bekannt, daß HÖLDERLIN seine Pläne, sich in Jena in Philosophie zu habilitieren und an der Universität zu bleiben, nicht realisieren konnte.⁸ In den Kirchendienst wollte er aber auch nicht eintreten. Da anders der Lebensunterhalt nicht zu gewinnen war, blieb wieder nur der Gedanke an eine Hauslehrerstelle. Auf dem Heimweg von Jena nach Nürtingen traf er Anfang Juni 1795 durch Vermittlung seines Freundes SINCLAIR in Heidelberg den damals in Frankfurt a. M. tätigen Arzt und Naturforscher JOHANN GOTTFRIED EBEL und schloß Freundschaft mit ihm. EBEL stand dem Hause GONTARD nahe und bot HÖLDERLIN im August 1795 die dort zu besetzende Hauslehrerstelle an. Von Nürtingen aus schrieb HÖLDERLIN am 2. September einen Brief an EBEL (Nr. 103, S. 177ff.), damit – wie er abschließend sagte – „Sie und ihre edeln Freunde vor allem mit meiner Denkart in diesem Geschäft bekannt würden“:

„Grausam fehlgeschlagene Bemühungen hätten mich vielleicht bestimmt, mich mit Erziehung nimmer so leicht zu beschäftigen, wenn ich nicht glaubte, daß es unerlaubt und unwekmäßig wäre, einzig auf sich zurückzuwirken, u. daß in unserer jetzigen Welt die Privaterziehung noch beinahe das einzige Asyl wäre, wohin man sich flüchten könnte mit seinen Wünschen und Bemühungen für die Bildung des Menschen. So sehr wirkten mir in meinem vorigen Verhältnisse die Menschen und die Natur entgegen.

Befürchten Sie deswegen nicht, mein theurer Freund! daß ich von mir oder dem Kinde Wunder erwarte! Ich weis zu gut, wie viele Inkonvenienzen jede Verfahrungsart in der Erziehung besonders hat ... Ich weis zu gut, daß die Natur nur stufenweise sich entwickelt, und daß sie den Grad und den Gehalt der Kräfte unter die Individuen vertheilt hat, um von dem Kinde Wunder zu erwarten. – Ich glaube, daß die Ungedult, womit man seinem Zwecke zueilt, die Kippe ist, woran gerade oft die besten Menschen scheitern. So auch in der Erziehung. Man möchte so gerne in sechs Tagen mit seinem Schöpfungswerke zu Ende seyn; das Kind soll oft Bedürfnisse befriedigen, die es noch nicht hat und vernünftige Dinge anhören und fassen, ohne Vernunft! und das macht dann die Erzieher, weil sie auf dem rechten Wege ihre Absicht nicht erreichen, tyrannisch und ungerecht, das macht den Erzieher und den Zögling zugleich elend.

Ich bin gewis, daß hier, wie überall, Gerechtigkeit das erste Gesez ist, das man zu befolgen hat und ich bin sehr geneigt, zu glauben, daß hier, wie überall, eine durchgängige bis ins kleinste Detail konsequente Gerechtigkeit auch die beste Klugheit ist.

Ich würde deswegen von meinem Zöglinge nicht eher ein (im strengen Sinne) vernünftiges Verfahren fordern, bis er Vernunft hätte, bis er einmal zum Bewußtseyn oder Gefühl seiner höhern und höchsten Bedürfnisse gekommen wäre. Würd' ich aber von ihm nicht eher Vernunft fordern, bis er sie hätte, so würd' ich von ihm gar nichts fordern, bis er einmal mir das Recht gegeben hätte, ihn als vernünftiges Wesen zu betrachten. Denn was ich von ihm fordern würde, würd' ich nur um der Vernunft willen fordern, oder wie man das höchste Prinzip, aus dem der Mensch handeln soll, sonst nennen und darstellen will; (denn das werden Sie mit mir voraussetzen, daß man vernünftiger weise, wenn man etwas von dem Kinde fordert, nicht an das Prinzip des Handelns appellirt, wie es in irgend einem philos. Systeme dargestellt ist, sondern wie es dem Kinde nach seinen Jahren und seiner Individualität sich darstellen kann.)

Rousseau hat Recht: la première et plus importante éducation est, de rendre un enfant propre à être élevé.

8 Zusammenfassend HENRICH 1992. – Den subjektiv-objektiven Grund in einer Schwierigkeit des Denkens benennt HÖLDERLIN in seinem Brief an SCHILLER (Nr. 104, vom 4. September 1795 aus Nürtingen, S. 181): Die Vereinigung von Subjekt und Objekt in einem „absoluten Ich“ ist nur möglich als eine Denkbewegung, die „unendlich“ ist. Die Lösung dieses Formproblems fanden seine Jenaer Gesprächspartner auf unterschiedliche Weise: FICHTE in der Setzung dieses Ich, NOVALIS (und die Romantiker) im Fragment.

Ich muß das Kind aus dem Zustande seines schuldlosen aber eingeschränkten Instinkts aus dem Zustande der Natur heraus auf den Weg führen, wo es der Kultur entgegenkömmt, ich muß seine Menschheit, sein höheres Bedürfniß erwachen lassen, um ihm dann erst die Mittel an die Hand zu geben, womit es jenes höhere Bedürfniß zu befriedigen suchen muß, ist einmal jenes höhere Bedürfniß in ihm erwacht, so kann und muß ich von ihm fordern, daß es dieses Bedürfniß ewig lebendig in sich erhalten und ewig nach seiner Befriedigung streben soll.

Aber darinn hat Rousseau Unrecht, daß er es ruhig abwarten will, bis die Menschheit im Kinde erwacht, und indeß sich grösten theils mit einer negativen Erziehung begnügt, nur die bösen Eindrücke abhält, ohne auf gute zu sinnen. Rousseau fühlte die Ungerechtigkeit derer, die das Kind wo nicht mit dem Flammenschwert doch mit der Ruthe aus seinem Paradiese aus dem glücklichen Zustande seiner Thierheit herausjagen wollten und gerieth, wenn ich ihn anders recht verstehe auf das entgegengesetzte Extrem. Wenn das Kind von einer andern Welt umgeben wäre, als die gegenwärtige ist, dann möchte Rousseau's Methode zweckmäßiger seyn.

Mit dieser andern bessern Welt muß ich das Kind umgeben, sie ihm nicht aufdringen, ohne alle Präension, wie die Natur ihm entgegenkömmt, muß ich ihm die Gegenstände zuführen, die groß und schön genug sind, sein höheres Bedürfniß, das Streben nach etwas Besserem oder wenn man will seine Vernunft in ihm zu erweken. Ich glaube, daß die Geschichte besserer Zeiten diese Welt des Kindes werden kann, wenn sie mit Auswahl und einer Darstellung behandelt wird, wie sie dem Kinde überhaupt und dem Individuum angemessen ist, das ich vor mir habe, z. B. die römische Geschichte mit dem lebendigen Details des Livius und Plutarchs. Ich würde aber das Kind nie fragen, ob es das Gesagte behalten hätte, denn es wäre ja nicht um die Geschichte, sondern um ihre Wirkungen aufs Herz zu thun, und so bald das Kind die Geschichte als ein Mittel zur Gedächtniß oder auch Verstandesübung betrachten müßte, so würde die beabsichtigte Wirkung wegfallen.

Weil ich aber in dieser Periode, wie gesagt, nichts fordern möchte von meinem Zöglinge, und es doch nothwendig scheint, ihm einen Unterricht zu geben, den er später nicht gerne anhören würde, so müßte ich die Triebe, die schon da und zu diesem Zwecke hinreichend sind, in Anspruch nehmen, wie den Nachahmungstrieb, den Neugierkeitstrieb p.p. Ich glaube, daß nicht leicht ein Kind ist, dem nicht auch einfiele, was wohl hinter seinen Bergen liegen möchte. Wenn die Geographie nicht, wie gewöhnlich, so eine todte papierne Geographie ist; wenn die Karte mit zwekmäßig bearbeiteten Reisebeschreibungen belebt wird, so wird sich dieser Unterricht ohne Forderung und Zwang, wie ich glaube, dem Kinde mittheilen lassen. Wenn das Kind täglich bemerken kann, wie die Arithmetik ein wesentlicher Bestandtheil nützlicher Beschäftigungen ist, so wird es auch wohl gerne so etwas treiben, und ich gestehe, daß ich auf diesen Artikel des Unterrichts viel rechne, weil er dem Lehrlinge, wie Mathematik überhaupt, ein Bild strenger Ordnung mehr, wie etwas anderes, giebt. Das Kind eine Sprache systematisch zu lehren, möchte sehr schwer halten, wenn es geschehen sollte, noch ehe das Kind fähig ist, auf einen freigewählten Zweck hin sich anzustrengen, wo also Zwang und ungerechte Forderungen nicht leicht zu vermeiden wären. Doch kann man sich ja gesprächsweise mit einer Sprache so ziemlich familiarisiren. Das würde wohl zuerst mit der französischen der Fall seyn. – Zwang würde ich nur da gebrauchen, wo ihn das Vernunftrecht überall behaupten muß, wo der Mensch sich selbst oder andern unerlaubte Gewalt anthun wollte.“

HÖLDERLINS pädagogische Prinzipien lassen sich anhand dieses Textes noch einmal resümieren:

- (1) Erziehung und Bildung sind erfolgreich, wenn sie eine bestimmte *Form* des Umgangs mit Kindern und Heranwachsenden beachten. Der grundlegende Fehler im Umgang mit Kindern und Heranwachsenden ist die Ungeduld. Entwicklung und Entfaltung sind Veränderungs- und Lernprozesse in der Zeit, die auch ihren jeweiligen lebensgeschichtlichen Zeitraum und Zeitpunkt beanspruchen.
- (2) Erziehung und Unterricht können in der Praxis nicht nach bildungstheoretischen *allgemeinen* Grundsätzen (regulativen Prinzipien), sondern sie müssen nach dem Grundsatz der Kindgemäßheit („Gerechtigkeit“) organisiert werden: altersgerecht, entwicklungsgerecht, situationsgerecht, individualisiert. (Darin liegt übrigens die besondere Chance der Privater-

ziehung; denn über entsprechende Differenzierungsmöglichkeiten verfügt ein Lehrer in der öffentlichen Schule ja nicht!)

- (3) Für gelingende Erziehungs- und Bildungsprozesse müssen *Voraussetzungen* geschaffen werden, sie passieren nicht von allein. Der Erzieher und Lehrer muß eine pädagogische Umgebung schaffen, eine pädagogische Atmosphäre, um die Aufmerksamkeit und Neugier der Kinder und Heranwachsenden zu wecken und um sie zu faszinieren, um ihre Interessen zu stimulieren und zu stabilisieren.⁹
- (4) Erziehen und Bilden kann nicht bedeuten, der Selbstentwicklung und -entfaltung der „Natur“ des Kindes zuzuschauen – ROUSSEAU (und später auch ELLEN KEYS) Konzept einer *éducation négative*, wovon HÖLDERLIN sich ausdrücklich distanziert –, sondern muß bedeuten, Entwicklung und Entfaltung aktiv zu gestalten: durch antizipierende Anforderungen und Herausforderungen, dadurch, daß das Kind mit einer „andern bessern Welt ... umgeben“ wird, weil nur so „höhere Bedürfnisse“ geweckt und wahrgenommen werden können und weil nur so, mit Hilfe der Kultur moralischer Gefühle, moralische Urteilskraft gelernt werden kann und – im Anschluß daran, so lautet die pädagogische Hoffnung – Moralität als Bewußtsein von Begründung und Verbindlichkeit ethischer Normen sich einstellt.¹⁰
- (5) Erziehung und Bildung sind Prozesse, die ihr eigentliches Ziel – Selbsterziehung und Selbstbildung – nur dann erreichen, wenn sie im kulturellen, geistigen, moralischen Sinne als Erweckungsprozesse initiiert werden.¹¹ Eine pädagogische Technologie, solche Bewußtseinsformen mit Sicherheit herbeizuführen, kann es nicht geben: Der Erzieher ist nicht der „Schöpfer“ seines Zöglings, höchstens insofern – wie das ROUSSEAU-Zitat aus der „Nouvelle Héloïse“ zeigt –, als der Erzieher die ganz unersetzbare Aufgabe hat, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß Erziehung und Selbsterziehung (Bildung) erfolgreich und wirkungsvoll in Gang kommen. Der heranwachsende Mensch muß seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten erst erschlossen werden.
- (6) Aber deswegen muß Unterricht nicht auf Wissensvermittlung ausgehen, sondern auf das Erzielen von intellektuellen und moralischen Wirkungen, letztere bezogen auf das „Herz“ des Zöglings. Unterricht – so wird HERBART später formulieren – muß erziehend wirken, das ist sein pädagogischer Sinn. Das ist auch HÖLDERLINS Auffassung, wie er am Beispiel des Unterrichts im Rechnen zeigt: Arithmetik-Unterricht vermittelt Fertigkeit im Rechnen, vor allem aber die Einsicht in mathematische *Ordnungsprinzi-*

9 HÖLDERLIN stimmt hier ganz mit den zeitgenössischen Konzepten der pädagogischen Psychologie, der Bildung der Triebe usw. überein. Die wissenschaftsgeschichtlichen Zusammenhänge im Rahmen der Anthropologie in der Epoche der europäischen Aufklärung sind in zwei vorzüglichen Arbeiten analysiert und dargestellt worden: KERSTING (1992) und LEMPA (1993).

10 Das Verhältnis der erziehungstheoretischen Prinzipien HÖLDERLINS zu jenen von ROUSSEAU und KANT hat MENZE 1983 referiert; detaillierte Quellennachweise dazu bei RAYNAL-MONY (1975) und MOUNIER (1980).

11 Das ist eine Metapher, die dem Theologen HÖLDERLIN sicherlich geläufig war: Dieser Brief an EBEL sagt ja ausdrücklich, daß Vernunft „erwekt“ werden muß. Der oben zitierte Brief an die Mutter (Nr. 92, 16. Januar 1795) spricht davon, daß es gelegentlich den Anschein hatte, er habe FRITZ VON KALB „aus seinem Schläfe geweckt“ (S. 147).

pien. In dieser Perspektive ist – wie man später in der Pädagogik formulieren wird – der Weg das Ziel: der erziehlische und bildende Sinn ist in der *Form* der Aneignung der Unterrichtsgegenstände selbst enthalten und ergibt sich nicht aus einem späteren Verwendungszusammenhang der Wissensinhalte. So verhält es sich auch bei der moralischen Erziehung: Innere Anschauung und innere Erfahrung („Erlebnisse“) ethischer Dimensionen des menschlichen Lebens sollen ermöglicht werden im Nacherleben menschlicher Schicksale; bei HÖLDERLIN sollte dies mit LIVIUS und PLUTARCH geschehen; ROUSSEAU wollte als Lektüre zunächst nur FÉNELONS „Télémaque“ zulassen, HERBART lieber die „Odyssee“ als die „Ilias“. (Das erklärt übrigens auch die hohe Wirkung der biblischen Geschichte, der Heiligenlegenden und heute – des Kinderfernsehens!) Die ästhetische Darstellung der Welt – so HERBART in seiner grundlegenden Abhandlung zur moralischen Erziehung von 1804 – ist das Medium der sittlichen Erziehung, denn moralisches Lernen vollzieht sich in der Kultur moralischer Gefühle.

HÖLDERLINS Einsichten und Formulierungen erweisen ihn als jemanden, der in die Geschichte der Pädagogik als „Klassiker“ hätte eingehen können: Bildungsphilosophisch und bildungstheoretisch, lerntheoretisch und unterrichtspraktisch war er auf der Höhe der Zeit. Insoweit war HÖLDERLIN auch modern. Seine Reflektiertheit in bezug auf seine Lebensgeschichte ist der beste Beweis dafür. Aber es war ihm nicht vergönnt, sein Leben als „exzentrische Bahn“ zu zentrieren, wie es in seinem Jenaer Umfeld den anderen unter einem günstigeren Stern gelang oder gelungen war: GOETHE, SCHILLER, FICHTE, HUMBOLDT. „Maladie und Verdruß“ überkamen ihn im Herbst 1795 in Nürtingen (so an SCHILLER, Nr. 104, 4. September 1795, S. 180 f.), das „Mißfallen an mir selbst und dem was mich umgiebt“: „Ich friere und starre in dem Winter, der mich umgiebt. So eisern mein Himmel ist, so steinern bin ich.“ Er war *zum Leben selbst* exzentrisch.

HÖLDERLIN als Hauslehrer und Erzieher? Seine innere Berufung war eine andere. Gleichwohl hoffte er – wie er EBEL schrieb –, in Frankfurt in eine „Gesellschaft der Gebildeten“ aufgenommen zu werden, wo seine pädagogische Aufgabe ihn würde „erheitern und stärken“ können.

Als er im Januar des Winters 1796 seine Hauslehrerstelle im Hause GONTARD antrat, kam alles ganz anders.

Literatur

- BECK, A./RAABE, P. (Hrsg.): Hölderlin. Eine Chronik in Text und Bild. Frankfurt a.M. 1970.
 BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. München/Paderborn 1984.
 FERTIG, L.: Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz. Stuttgart 1979.
 FERTIG, L.: Friedrich Hölderlin der Hofmeister. Darmstadt 1990.
 GERTH, H.H.: Bürgerliche Intelligenz um 1800. (Diss. maschinenschriftlich, Frankfurt a.M. 1934.) Hrsg. von U. HERRMANN. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 19.) Göttingen 1976. (Bibliographie)

- HENRICH, D.: Der Grund im Bewußtsein. Untersuchungen zu Hölderlins Denken (1794–1795). Stuttgart 1992.
- HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Ders.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991, S. 301–317.
- HERRMANN, U.: Ernst Christian Trapp. Wiederabdruck aus Trapp 1780/1977. In: Ders.: Aufklärung und Erziehung. Weinheim 1993, S. 121–142.
- HERRMANN, U.: Vervollkommenung des Unverbesserlichen? Über ein Problem in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts. In: D. KAMPER/CH. WULF (Hrsg.): Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Frankfurt a.M. 1984, S. 132–153.
- KERSTING, CH.: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.
- KLEINER, H.: Hölderlin und Wilhelmine Kirms. In: Kultur und Geschichte Thüringens. Bd. 2, Bad Neustadt/S. 1981, H. 1, S. 67–78.
- LEMPA, H.: Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768–1788). (Annales Universitatis Turkuensis, Serie B, Bd. 203.) Turku 1993.
- MAYER, G.: Hölderlins „Hyperion“ – ein frühromantischer Bildungsroman. In: Hölderlin-Jahrbuch 29 (1975–77) (1977), S. 244–257.
- MENZE, C.: Hölderlins Deutung der Bildung als exzentrischer Bahn. In: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik 58 (1982), S. 435–482.
- MENZE, C.: Hölderlins pädagogische Entwürfe aus seiner Hofmeisterzeit 1794/95. In: CH. JAMME/O. PÖGGELER (Hrsg.): „Frankfurt aber ist der Nabel dieser Erde“. (Deutscher Idealismus. Philosophie und Wirkungsgeschichte in Quellen und Studien, Bd. 8.) Stuttgart 1983, S. 261–293.
- MOUNIER, J.: La fortune des écrits de Jean-Jacques Rousseau dans les pays de langue allemande de 1782 à 1813. (Publications de la Sorbonne, Série „NS Recherches“, Bd. 38.) Paris 1980.
- NEUMANN, F.: Der Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte der Erziehung im 18. Jahrhundert. Halle/S. 1930.
- NIEMEYER, A.H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Zuerst Halle 1796; Reprint, hrsg. von H.-H. GROOTHOF/U. HERRMANN. Paderborn 1970.
- OELKERS, J.: Tugendliteratur und die pädagogische Kultur „moralischer Gefühle“. Moralische Erziehung als neue pädagogische Technologie in der sensualistischen Psychologie des 18. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2 (1995), S. 85–110.
- RAYNAL-MONY, G.: Hölderlin et Rousseau. Thèse Université de Paris-Sorbonne 1975. (Maschinenschriftlich, ein Exemplar im Hölderlin-Archiv der Landesbibliothek Stuttgart.)
- STERNE, L.: Leben und Meinungen des Tristram Shandy. Zuerst 1759–1767, Frankfurt a.M. 1962.
- TRAPP, E.CH.: Versuch einer Pädagogik. Zuerst Berlin 1780; Reprint, hrsg. von U. HERRMANN. Paderborn 1977.

Abstract

FRIEDRICH HÖLDERLIN has not been included in the canon of classic educational theorists of GOETHE's time, despite the fact that – with “Hyperion” – he presented one of the most important works of Neohumanism to reflect the modern problem of failing or successful search for identity. In his function as private tutor, too, HÖLDERLIN assimilated major impulses of contemporary pedagogics and translated them into a modern concept of educating children. It is remarkable to see how HÖLDERLIN's pedagogical thinking developed through his reflection on self-experienced failure.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Seminar für Pädagogik der Universität Ulm, 89069 Ulm (Donau)